

Fremdsprachenunterricht: Wissenschaft, Mission und Politik

Raphael Berthele Alexandre Duchêne
Thomas Studer
Institut für Mehrsprachigkeit, Fribourg/Freiburg

Juli 2016

Die wiederholt aufflammende Debatte rund um das Fremdsprachencurriculum in der Schweiz ist politischer Natur. Verschiedene Akteure aus Politik, Kultur und Wissenschaft verweisen jedoch immer wieder auf wissenschaftliche Erkenntnisse, um ihre Sicht der Dinge zu stützen oder die Sicht anderer zu kritisieren. Als Leitungsteam eines Instituts, das unter anderem auch als wissenschaftliches Kompetenzzentrum Mehrsprachigkeit¹ fungiert, möchten wir im Folgenden kurz Stellung nehmen zur Rolle, die Wissenschaft im Zusammenhang mit dieser politischen Frage spielt.

Seit Jahrzehnten werden Interpretationen von Studien aus ausgewählten Disziplinen herangezogen, um eine bestimmte sprachenpolitische Agenda als wissenschaftlich fundiert, oder um eine konkurrenzierende Agenda als wissenschaftlich widerlegt darzustellen. Auffällig ist, dass trotz der politischen Natur der Auseinandersetzung vor allem mit Arbeiten aus der Sprachlehr- und -lernforschung operiert wird, während Erkenntnisse aus anderen Disziplinen (Soziologie, Politologie, Sozialpolitik) selten eine Rolle spielen. Auch Arbeiten, die unser Institut durchgeführt hat, werden in der aktuellen Debatte verwendet. Dass die Sprachenpolitik sich auf die Wissenschaft beruft, ist keineswegs schlecht, birgt aber ganz spezifische Risiken. Aus Anlass der aktuellen Debatte möchten wir hier einige dieser Risiken illustrieren.

1 Politik und Wissenschaft – Die geteilte Faszination für Fehler

Sowohl Politik wie auch Wissenschaft leben von der Debatte. Beide leben davon, Fehler und Inkonsistenzen aufzuspüren und zu dokumentieren. In der Politik und in der Wissenschaft ist das Ziel Macht und Einflussnahme (wobei wissenschaftliche Macht und politische Macht natürlich nicht gleichzusetzen sind). Ein entscheidender Unterschied in der Wissenschaft ist, dass sich die kritische

¹Vgl. Bundesgesetz über die Landessprachen von 2007, Artikel 17.

Grundhaltung auch gegen die eigene Arbeit wenden sollte. Gute WissenschaftlerInnen haben Freude an kontroversen Diskussionen und an einem Gegenüber, das Schwachstellen in der eigenen Arbeit aufzeigt: Dies erlaubt, diese Arbeit in Zukunft besser zu machen. Langfristig gewinnt man so Reputation und Renommee.

Die sprachenpolitischen Entscheidungen in Europa und in der Schweiz basieren auf Empfehlungen, die von Personen aus dem wissenschaftlichen Milieu mitverantwortet werden. Dies bedeutet nicht, dass sie auf ausreichender wissenschaftlicher Evidenz beruhen und wissenschaftlicher Natur sind. Sie sind oft eher programmatischer und damit letztlich politischer Natur.

Die Anforderungen sind hoch, um eine pädagogische Grossreform als ausreichend abgestützt betrachten zu können. Mindestens die folgenden Elemente müssten gegeben sein:

Paradigma A, das «Bisherige», soll dann durch ein neues Paradigma B, die «Innovation» (ob Immersionsunterricht, Integration von Behinderten in Regelklassen, Hochdeutschkindergarten oder Frühenglisch) ersetzt werden, wenn B (im Gegensatz zu A) es dem System erlaubt,

1. in der angezielten Schülerpopulation genau die Kenntnisse oder Kompetenzen aufzubauen, die bildungspolitisch gewünscht sind (bildungspolitische Dimension)
2. dies mit B besser/weniger traumatisierend/schneller funktioniert als mit A; oder aber, wenn B ein Ziel verfolgt, das in A noch nicht enthalten war, so sollen zumindest begründete Aussichten bestehen, dass dieses neue Ziel mit B erreicht werden kann (pädagogische Dimension)
3. B sich mit den übrigen der Schule zugeschriebenen Aufgaben verträgt (Selektion, Erziehung, Integration, Mathematikkompetenzen, etc.) und mit ihren Ressourcen leistbar ist (institutionelle und bildungssoziologische Dimension).

Die Wissenschaft kann im Zusammenhang mit solchen Reformen ganz unterschiedliche Rollen spielen. Einerseits kann sie dazu beitragen, die Frage zu beantworten, inwiefern diese drei Punkte für eine bestimmte pädagogische Reform gegeben sind oder nicht. Um die drei genannten Aspekte zu erforschen, muss der Effekt von B im Kontrast zu A mittels Methoden der Lehr- und Lernforschung unter Einbezug aller möglicher Faktoren untersucht werden. Dies ist anspruchsvoll und bedingt Studien in verschiedenen Kontexten, mit grossen Stichproben, vielen Kontrollvariablen und Kovariaten und verschiedenen Ebenen, die mitmodelliert werden müssen. Da es sich um die Frage nach Effekten einer Intervention handelt, sollte möglichst auch im Längsschnitt und mit Zufallsstichproben getestet werden. Ausserdem bedeutet ein wissenschaftlicher Zugriff, nicht zu «zeigen, dass B besser ist», sondern zu «fragen, ob B besser ist». Zudem - oft schon vor quantitativen Untersuchungen - braucht es auch qualitative Analysen von Praktiken, die es erlauben, zu verstehen, was in bestimmten institutionellen Kontexten ausgehend von bestimmten didaktischen

Vorgaben tatsächlich passiert, etwa in der Interaktion zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen (“didaktische Transposition”), aber auch zwischen anderen AkteurInnen der Bildungslandschaft.

Andererseits setzt sich die Wissenschaft aber auch mit der Frage auseinander, weshalb gewisse Reformen in Angriff genommen werden und welche oft impliziten Theorien und Erwartungen ihnen zugrunde liegen. Solche Untersuchungen interessieren sich dafür, warum und wie der Sprachenunterricht zur Bühne für Debatten und ideologische Grabenkämpfe wird. Dies erlaubt es, die sozialen Fragen zu verstehen, die diese Debatten begleiten und ihnen oft zugrunde liegen (z.B. Machtbeziehungen zwischen sozialen Gruppen, divergierende Ansichten dessen, was eine Nation ausmacht, wirtschaftliche Asymmetrien zwischen Sprachregionen, etc.). Ein solcher Fokus auf schulsprachenpolitische Debatten erlaubt es, kritisch zu hinterfragen, wer aufgrund welcher Legitimitätszuschreibungen an ihnen teilnimmt, und welche Interessen zur Teilnahme an den Debatten motivieren.

Schliesslich gilt es auch, die Konsequenzen von sprachpädagogischen Reformen zu analysieren, und mit Blick auf die verschiedenen von den Reformen betroffenen Akteure herauszufinden, wem die Reformen nützen und wem nicht. Hier setzt auch die sogenannte ‘Impact-Forschung’ an, die nach den Auswirkungen beispielsweise von neuen Prüfungssystemen in den Schulen fragt.

2 Wissenschaftliche «Beweise» und andere Doxa

Sprachenrelevantes wissenschaftliches Wissen ist nicht frei von Ideologien, Haltungen und Meinungen. Der wissenschaftliche Diskurs unterscheidet sich aber fundamental vom politischen Diskurs. Wissenschaftliches Wissen, ganz egal mit welchen Methoden es generiert wird, zeichnet sich u.a. durch die folgenden Merkmale aus (wir illustrieren hier mittels Kategorien, die im Bereich des Sprachunterrichts direkt relevant sind):

1. Notorisch **umstrittene Kategorien**: Ist Aargauerdeutsch ein Dialekt, eine Sprache? Gibt es ein Schweizer Hochdeutsch oder gar mehrere? Wer gehört zur Unterschicht, wer zur Mittelschicht? Gibt es Serbokroatisch? Wer ist ein Migrant? Die dynamische und nicht-kategorische Natur dieser Phänomene führt unausweichlich zu solchen Kategorisierungsfragen.
2. Notorisch **umstrittene Normen**: Was ist Sprachkompetenz? Wer ist ein kompetenter Sprecher einer bestimmten Sprache? Ist «Schweizer Hochdeutsch» eine eigene Varietät des Deutschen? Ist Rumantsch Grischun hilfreich oder schädlich?
3. **Unsichere Kausalitäten**: Inwiefern spielt die Beherrschung von Landessprachen (welche Sprachen? auf welchem Niveau?) tatsächlich eine Rolle für nationale und soziale Kohäsion?
4. Essenzielle und notwendige **Instabilität des Wissens**: Der zentrale Punkt des wissenschaftlichen Zugriffs ist es, eine Frage so zu beantworten, dass

man selber und andere jederzeit nachvollziehen kann, wie man die Frage beantwortet hat und weshalb diese Antwort oft falsch oder unzulänglich ist.

5. **Problemexplosion:** Mit jeder Frage, die halbwegs beantwortet werden kann, tun sich immer mehrere neue Fragen auf.
6. **Polyphonie und Debatte** statt Einheitsmeinung: Aus den genannten Punkten ergibt sich automatisch, dass wissenschaftliches Wissen ohne Kontroversen um fundamentale Kategorien, Theorien und Normen nicht existiert.

3 Utilitaristische vs. ernsthafte Interdisziplinarität

Die aktuell debattierte Reform des Sprachencurriculums in der Schweiz basiert auf Empfehlungen von BildungsexpertInnen und Sprachenfachleuten. Letztere haben in der Regel ein sprachphilologisches Studium (Germanistik, Romanistik, Anglistik, etc.) hinter sich und sind ExpertInnen für die Beschreibung von Sprache, sprachlichen Varietäten, Sprachgebrauch. Sie sind in der Regel weder ExpertInnen für Hirnforschung, noch für kognitive Entwicklung und Lernen, und schon gar nicht für Soziologie oder Politologie. Trotzdem werden oft Bruchstücke aus Nachbardisziplinen verwendet – sofern sie die eigenen Überzeugungen zu stützen scheinen. Darüber, was eine Sprachendidaktik (als eine von mehreren Fachdidaktiken) ausmacht, gehen die Meinungen selbst wieder auseinander. Es lassen sich aber drei Dimensionen benennen, die das Selbstverständnis moderner Fachdidaktiken prägen: Pluridisziplinarität (auch verstanden als Autonomisierung gegenüber den Referenzwissenschaften wie der Linguistik im Falle der Sprachendidaktik), damit einhergehend Erweiterung des Untersuchungsfeldes (einschliesslich Hinterfragung traditioneller Grenzen von Schulfächern als kanonischer Ordnung der Wissensorganisation) sowie empirische Fundierung. Eine in diesem Sinn moderne Sprachendidaktik (wir schliessen hier bewusst sog. Mutter- und Fremdsprachen ein) verbindet jedoch Wissensbestände mindestens aus den erwähnten, wenn nicht noch weiteren Feldern. Sie macht ihre Aussagen und Empfehlungen basierend auf Evidenz aus diesen Disziplinen, und zwar nicht in Form von «Verwendung» halb- oder falschverstandener Erkenntnisse aus Nachbardisziplinen, sondern in Kenntnis der theoretischen und methodischen Probleme, die hinter jeder Studie stehen. Dies bedeutet, dass die angewandten LinguistInnen und modernen SprachendidaktikerInnen letztlich wissenschaftlich polyvalenter sein müssen als z.B. LinguistInnen oder HirnforscherInnen, denn sie müssen nicht nur die Theorien und Methoden der Bezugswissenschaften kennen und kritisieren können, sondern sie müssen auf der Basis dieses Wissens eigene Studien lancieren können und sollen schliesslich dazu beitragen, dass der Sprachenunterricht in der Schule optimiert wird.

4 Das Problem ist nicht die Mission, sondern die Mission ist das Problem

Wie oben angesprochen spielt die Wissenschaft ganz unterschiedliche Rollen im sprachpolitischen Diskurs. Wenn sie im Kontext der Konzeption schulischer Reformen herangezogen wird, so ist ihre Mission ebenso interessant wie anspruchsvoll. Angesichts der schwierigen Aufgabe und der Natur wissenschaftlichen Arbeitens ist es beispielsweise für die Sprachendidaktik, im dargelegten, modernen Sinn, äusserst schwierig, Empfehlungen abzugeben. Es ist nicht so, dass man gar nichts sagen kann, etwa zur Effizienz von explizitem Fremdsprachenunterricht oder auch zum Einfluss des biologischen Alters auf das Lernen. Aber diese Erkenntnisse sind der wissenschaftlichen Logik verpflichtet und damit nicht «ganz eindeutig», und vor allem werden die Resultate in der Regel auf Skalen gesammelt, die für die Praxis irrelevant sind. Es geht in bestimmten sprachendidaktischen Diskussionen oft vergessen, dass der Effekt eines Faktors auf die Entwicklung von Kompetenzen oft mittels Tests gemessen wird, die die Scores von Gruppen auf unterschiedliche Mittelwerte hin vergleichen. Wie relevant solche Unterschiede in den Mittelwerten für die Praxis sind, insbesondere angesichts der Investition, die getätigt werden muss, um sie zu erzeugen, wird nicht immer gefragt. Dies gilt auch für psycholinguistische und kognitionswissenschaftliche Befunde: Es ist nicht klar, was die Relevanz davon ist, wenn bestimmte Versuchspersonen (z.B. Bilinguale) im Vergleich zu anderen in einer bestimmten Aufgabe einen Knopf im Durchschnitt ein paar Millisekunden schneller drücken. Vor allem auch angesichts der Tatsache, dass Computer- oder Klavierspielen denselben Effekt haben können, und dass es sehr schwierig ist, zu diesem Thema Resultate zu publizieren, die diese Effekte nicht zeigen. Ganz analog kann man festhalten, dass die Hirnforschung bisher den Beweis schuldig geblieben ist, für die Sprachendidaktik in irgendeiner Weise relevant zu sein. Es ist zudem zumindest fraglich, wie direkt und zwingend der kausale Zusammenhang zwischen tatsächlichen Fertigkeiten in der Sprache der anderssprachigen Mit-Eidgenossen und der nationalen Kohäsion wirklich ist: Die in der Schule vermittelten Kompetenzen waren wohl auch in der Vergangenheit nicht überall beeindruckend, und es war wohl auch schon in der Vergangenheit so, dass man die Sprache der anderen genau dann (ziemlich schnell) lernte, wenn man sie tatsächlich brauchte. Der genaue Stellenwert des Sprachenunterrichts für den sozialen Zusammenhalt ist aus wissenschaftlicher Sicht nur schwer festzustellen. Sprachsoziologische Studien zeigen durchaus, dass eine gemeinsame Sprache bestimmte Formen der sozialen Inklusion begünstigen kann. Gleichzeitig ist Sprache immer Gegenstand von sozialen Wertungen, und eine bestimmte Sprache zu beherrschen bedeutet nicht automatisch, dass eine Person eine legitime Sprecherin dieser Sprache ist. Die Schule ist aus dieser Sicht nicht nur ein Ort der Vermittlung von Fertigkeiten, sondern auch ein Ort, an dem kulturelle Stereotypen manifest werden, was die Arbeit der SprachendidaktikerInnen zusätzlich erschwert.

Die **Mission moderner Sprachendidaktik** stellt hohe Ansprüche an die Wis-

senschaftlerInnen. Viel fundamentaler ist aber das **Problem der Mission**. Viele SprachendidaktikerInnen (im traditionelleren Verständnis) neigen zu einer missionarischen Grundhaltung: Sie lieben Sprachen (mindestens die, für die sie sich spezialisiert haben), sie lernen gerne Sprachen, sie möchten, dass alle möglichst viele Sprachen möglichst gut lernen, und sie sind auch überzeugt, dass eine Welt, in der die Menschen mehrere Sprachen können, eine bessere Welt ist. Wir können diese Werte teilen, als Wissenschaftler sollten wir sie jedoch besser nicht zu unserer Mission machen. Es ist schön, wenn Resultate zeigen, dass Aspekte dieser Ideen tatsächlich der empirischen Überprüfung standhalten, aber das ist aus wissenschaftlicher Sicht sekundär. Unser Kerngeschäft ist es, möglichst unabhängig von unseren persönlichen Präferenzen, permanent nach Gründen zu suchen, warum bestimmte Resultate so sind wie sie sind und inwiefern wir sie als Aufforderung verstehen sollen, Vorannahmen und Theorien zu revidieren.

Die aktuell diskutierten sprachpädagogischen Reformen basieren weder auf Studien, die den oben aufgezählten Kriterien entsprechen, noch wird über sie wissenschaftlich diskutiert. Resultate und Erkenntnisse werden selektiv herausgepickt, interpretiert (dieselben Arbeiten typischerweise mal für, mal gegen Frühfranzösisch) und kritisiert, um das eigene sprachpolitische Ziel als «wissenschaftlich» zu verteidigen. Politiker beurteilen die Qualität wissenschaftlicher Arbeiten oder beziehen sich auf Autoritäten, die diese Qualität beurteilt haben. Da praktisch jeder Mensch Sprache(n) kann, ist jeder für Sprachenfragen ein Experte, von Remo Largo bis Gölä. Ein Stück weit ist das im sprachpolitischen Rahmen auch richtig so, denn letztlich ist Sprachenpolitik eben Politik, und es ist richtig, dass die Menschen ihre Sicht auf sprachliche Normen und sprachpolitische Ziele ausdrücken können. Als Wissenschaftler finden wir uns aber oft in der unangenehmen Rolle, dass unsere Resultate nicht nur von der Sprachenpolitik benutzt, sondern für politische Kampagnen missbraucht werden. Als angewandte LinguistInnen, moderne SprachendidaktikerInnen und SprachsoziologInnen wollen und sollen wir gesellschaftliche Probleme, die mit Sprache zu tun haben, angehen und sie wissenschaftlich bearbeiten und nach Lösungen suchen. Der schlimmste Feind dieser schwierigen Mission ist eine missionarische Grundhaltung.

5 Kleinere Brötchen, grössere Wissenschaft

Wir bemühen uns in Freiburg/Fribourg im Rahmen unserer pädagogischen und wissenschaftlichen Arbeit, diese für die Menschen, die in der Schweiz leben, wichtigen Fragen mit wissenschaftlicher Rigorosität anzugehen. Einige unserer Studien mögen dabei die eine sprachpolitische Schlussfolgerung nahelegen, andere hingegen genau das Gegenteil. Wer uns dies zum Vorwurf macht, lobt uns als WissenschaftlerInnen.

Wir glauben, dass dies der richtige Weg ist. Angesichts der oben skizzierten Natur unseres Forschungsfelds bedeutet dies, dass wir unsere persönlichen Überzeugungen nicht verleugnen, sondern sie während unserer wissenschaftli-

chen Aktivität kritisch hinterfragen. Dies bedeutet, dass wir unsere Kreise verlassen und auch einmal ernsthaft mit Bildungssoziologen und kognitiven Wissenschaftlern zusammensitzen und wirklich zu verstehen versuchen, was diese Disziplinen zu unseren Fragen zu sagen haben. Dies bedeutet auch, dass widersprüchliche Resultate entstehen, und dass dieselben Resultate unterschiedlich interpretiert und bewertet werden. Dass gewisse Fragestellungen aus Sicht von KollegInnen falsch oder irrelevant sind. Als WissenschaftlerInnen setzen wir uns der Kritik permanent aus, indem unsere Arbeiten laufend von KollegInnen bewertet werden. Wir ärgern uns über schlechte Gutachten zu unseren Projektanträgen oder Publikationen, im Wissen darum, dass dies zur Wissenschaft gehört. Wir freuen uns über die wenigen positiven Gutachten, wo endlich mal jemand die wahre Genialität unserer Arbeit verstanden hat.

6 Diffusion, Interpretation und Gebrauch von wissenschaftlichen Erkenntnissen

Wir können und wollen gar nicht verhindern, dass Forschungsergebnisse aus unserer Küche von Nicht-WissenschaftlerInnen evaluiert und benutzt werden. Wir müssen uns aber in jedem Fall der wissenschaftlichen Selbsthinterfragung unterziehen. Wer diese Fähigkeit zur Distanzierung von eigenen Werten und Normen nicht besitzt oder entwickelt, schadet dem Ruf der Disziplin. Eine wissenschaftlich fundierte Sprachendidaktik kann nicht reine Programmatik verkünden, sondern muss selbstkritisch und differenziert darstellen, welche sprachendidaktische Entscheidung B man eventuell als besser betrachten könnte als A, immer im Wissen darum, dass sich B und die darunterliegende theoretische Begründung mit grosser Wahrscheinlichkeit bald als falsch herausstellen werden. Traditionelle Sprachendidaktik steht sich in gewisser Weise selbst im Weg: Was ihre wissenschaftliche Fundierung behindert, ist ihre zu grosse Ambition bei zu wenig wissenschaftlicher Selbstkritik. Dies ist auch deshalb möglich, weil die pädagogischen Normen sich als modische Wellen rasch ändern. Nicht selten zeigt sich, dass, bevor Didaktik B empirisch seriös erforscht ist, bereits ein neues Paradigma C aufkommt, mit den üblichen Heilsversprechungen, die seit jeher auf die pädagogische Welt projiziert werden.